

Arnold, Rolf

Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 719-730



Quellenangabe/ Reference:

Arnold, Rolf: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 5, S. 719-730 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107701 - DOI: 10.25656/01:10770

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107701>

<https://doi.org/10.25656/01:10770>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Diskussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Besprechungen

- 783 ANDREAS FLITNER
Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens
- 787 FRITZ OSTERWALDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts
- 790 JOACHIM HENSELER
Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre.
Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik
- 793 DIETMAR LANGER
Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik
- 795 ANDREAS GRUSCHKA
Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention

Dokumentation

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
An Archaeology of the Pedagogical Perspective

Topic: Structural Changes In Adult Education

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
The Differentiation of Further Education – Problems of institutional
and socio-cultural integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Vocational Retraining For Women In the New Laender
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
On the Function of Further Education For Women in the New Laender
In the Context of the Process of Transformation
- 719 ROLF ARNOLD
The Concept of the Learning of Interpretation In Adult Education –
Outlines of and examples for a constructivist concept of learning
- 731 DIETER NITTEL
The Pedagogization of the Private Sector and the Economization
of Public Adult Education – A change of perspective through a
biographical approach

Discussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmodern Education In a Liberal Society
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Self-creation and Educability. Educational-theoretical approaches to
Rorty's concept of the "creation of the self"
- 783 *Reviews*
- 801 *Recent Publications*

Deutungslernen in der Erwachsenenbildung

Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff

Zusammenfassung

Die Konzeption des Deutungslernens wird in kritischer Abgrenzung zu den vorherrschenden didaktischen Repräsentationsmodellen entwickelt. Bezug genommen wird dabei auf konstruktivistische und kognitionstheoretische Überlegungen. Die didaktischen und professionstheoretischen Implikationen der Konzeption des Deutungslernens werden im Kontext einer „Ermöglichungsdiaktik“ präzisiert, die ein methodisches *Procedere* i. S. „riskanter Vermittlungsformen“ beschreibt, durch welche die Transformation von subjektiven Deutungen und Konstrukten durch die Initiierung von selbstorganisierten Suchbewegungen und eigenständigen Aneignungsprozessen der Erwachsenen gefördert wird. Die skizzierten Überlegungen zum Deutungslernen werden zum Schluß durch empirische Beispiele illustriert.

1. Der Abschied von objektivistischen Konzepten

Die Einsicht, daß Erwachsenenbildung es mit Deutungen und konstruierten sowie interpretierten Wirklichkeiten zu tun hat, die als Relevanzfilter des Erwachsenenlernens dienen und wesentlich zur Kontingenz von Lernprozessen und Lernresultaten beitragen, ist nicht neu. In diesem Sinne war bereits – worauf HANS TIETGENS verschiedentlich hingewiesen hat (TIETGENS 1981, S. 113; 1983, S. 41; 1994, S. 74) – ALFRED MANN in den 20er Jahren darum bemüht, die Bildung Erwachsener als Problem ihrer Denkstrukturen bzw. ihrer „Ich-Gesichtswinkel“ (MANN 1948, S. 42) zu konzeptualisieren: Erwachsene sprechen „den Endsatz“ in Lernprozessen „im Raume ihrer Sinneshaltung. Was letztlich Bedeutung für sie haben soll, muß aus ihrem Bedeutungszusammenhang stammen, aus ihrer Sinneshaltung“ (ebd.). Damit war für die Erwachsenenendidaktik eine Lerntheorie vorbereitet, die sich deutlich von den grundlegenden, aber vielfach unausgesprochenen Annahmen der Repräsentationsmodelle unterschied, daß erstens gelernt werde, was gelehrt werde, und zweitens, daß die Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im Lernzusammenhang gewissermaßen professionell „erzwingbar“ sei (MEUELER 1994, S. 616).

In der erwachsenenpädagogischen Debatte der Nachkriegszeit wurde die Zirkularität von Erkenntnis- und Lernprozessen und die „unvermeidbare“ Beteiligung des Lernenden an der Konstruktion des jeweiligen Gegenstandes, welche u. a. JEAN PIAGET – ein „gemäßigter Konstruktivist“ (ARNOLD/SIEBERT 1995, S. 45 ff.) – deutlich herausgearbeitet hatte, allerdings erst vergleichsweise spät aufgegriffen. Auf die konstruktivistischen Vorarbeiten PIAGETS wurde dabei kaum Bezug genommen, obgleich dieser bereits einen Kognitionsbegriff verwandt hatte, „der Kognition als ein Instrument der Adaption vorstellt“ (v. GLA-

SERSFELD 1994, S. 22), da der Lern- bzw. Assimilationsprozeß „neue Erfahrungen immer auf die bereits bestehenden sensomotorischen oder begrifflichen Strukturen (reduziert)“ (ebd., S. 29). Mit der realistischen Wende in der Erwachsenenbildung ging vielmehr die Verbreitung objektivistischer Lerntheorien (Verstärkungs-, Imitations-, Reiz-Reaktions-Lernen usw.) und curricularer Didaktikmodelle einher, deren Lehr- und Inhaltszentrierung letztlich auch von den lernpsychologischen Aktivitätstheorien geteilt wurde, die durch die sowjetische Tätigkeitspsychologie inspiriert waren (LÖWE 1972). Didaktik stellt sich in diesen objektivistischen Lernkonzepten als ein linearer Vermittlungsprozeß dar: „Die Lehrenden repräsentieren als Experten Ausschnitte der Wirklichkeit und der Wahrheit, die Lernenden eignen sich die Informationen an, sie ‚verinnerlichen‘ die Außenwelt. Aufgabe des Lehrenden ist es, diese Lerngegenstände verständlich, anschaulich, alters- und zielgruppengemäß darzubieten. Lernstörungen treten vor allem dann auf, wenn die Lernenden nicht motiviert sind, abgelenkt oder ermüdet sind, nicht genau zuhören, wenn sie – vor allem im Alter – vergeßlich sind oder wenn sie nicht abstrahieren und generalisieren können“ (SIEBERT 1991, S. 75).

Die Abwendung von den objektivistischen und den materialistisch-aktivierenden Konzepten des Erwachsenenlernens wurde in den 80er Jahren wesentlich vom Symbolischen Interaktionismus und von der Bezugnahme auf die interaktionistischen Sozialisationstheorien ausgelöst. Im Zuge einer „reflexiven Wende“ (vgl. SCHLUTZ 1982) begann man, in stärkerem Maße nach dem Alltagswissen, den Erfahrungen und den Deutungsmustern von Erwachsenen zu fragen, weil man glaubte, sich dadurch auf deren biographisch erworbene und lebensweltlich verankerten Eigenanteile und Aneignungsmöglichkeiten beziehen und ein anknüpfendes sowie nachhaltigeres Erwachsenenlernen gewährleisten zu können. Neben dem Deutungsmusteransatz (THOMSEN 1992; ARNOLD 1985) ist in diesem Zusammenhang insbesondere der Versuch von ENNO SCHMITZ zu erwähnen, im Anschluß an die phänomenologische Soziologie und die MEADsche Sozialpsychologie Erwachsenenbildung als einen „lebensweltbezogenen Erkenntnisprozeß“ zu konzeptualisieren, wobei er auch einen deutlich nichtobjektivistischen Lernbegriff entwickelt: „Lernen bedeutet so gesehen nicht wie im Reiz-Reaktionsschema ein Ersetzen bisheriger Reize durch neue, sondern es unterliegt der Logik eines Erkenntnisprozesses, der neue Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata einarbeitet“ (SCHMITZ 1984, S. 103).

Gleichwohl basieren auch die lebenswelt-, erfahrungs- und deutungsmusterbezogenen Erwachsenenbildungsansätze häufig noch mehr oder weniger unausgesprochen auf einem Objektivierungsfehler, nämlich auf der objektivistischen Vorstellung, elementare Wissensstrukturen und -kriterien ließen sich identifizieren, reduzieren und elementarisieren und den Lernenden „vermitteln“, welche dann ihrerseits in der Lage seien, die übernommenen Wissensstrukturen auf neue Situationen anzuwenden. Man geht zwar in den Ansätzen einer teilnehmerorientierten Didaktik von der Dignität der lebensweltlichen Deutungen der Erwachsenen aus, und man geht auch didaktisch „behutsam“ mit ihnen um, doch letztlich ist man sich sicher, daß dieses Wissen differenziert, aufgeklärt, d. h. verändert und fortentwickelt werden muß. So wird in kritischen Auseinandersetzungen mit dem Deutungsmusteransatz u. a. auf die unbearbeitete Problematik der „inhaltliche(n) Ausprägung der Deutungsmuster“ verwie-

sen (BENDER 1991, S. 45), doch bleibt die dabei zugrunde gelegte Vorstellung vom Lerninhalt selbst vage, wenn z.B. die Absicht verfolgt wird, „vorfindliche Inhalte alltäglicher Deutungsmuster zu kritisieren – und dadurch erst Lernmöglichkeiten zu eröffnen –“ und „die Frage nach deren inhaltlicher wie situativer Angemessenheit“ zu klären, um „ihren jeweiligen Erklärungseffekt zu beurteilen“ (ebd., S. 46). Plausibel kann dieser Anspruch nur im Kontext der objektivistischen Illusion vertreten werden, daß eine mehr oder weniger ungetrübte Sicht der objektiven Wirklichkeit letztlich doch möglich ist und daß diese uns Maßstäbe zu liefern vermag, um die „Angemessenheit“ fremder (!) Deutungsmuster objektiv (?) beurteilen zu können. Doch welche Sicht, welches Wissen soll dies sein, wenn wir heute sogar davon ausgehen können, daß auch wissenschaftlich gewonnenes Wissen durch eine „opportunistische Rationalität“ (KNORR-CETINA 1984, S. 63 ff.) gekennzeichnet ist? Die objektivistische Illusion wird von den neueren konstruktivistischen Didaktikern und den kognitionstheoretischen Lerntheorien erschüttert. Sie weisen nachdrücklich darauf hin, daß sich Wissen nicht „vermitteln“ läßt, sondern vielmehr in konkreten Situationen immer erst aus der eigenen Erfahrung heraus aufgebaut und konstruiert werden kann (CLANCY 1986, S. 5). Und sie gehen dabei auch davon aus, daß nur selbstkonstruiertes und in die eigenen kognitiven Deutungsstrukturen integriertes Wissen richtig verstandenes und bedeutsames Wissen ist (DUBS 1993, S. 450; vgl. DUBS 1995). Überhaupt erhalten die Aspekte des Herstellens von Sinn („sense making“) und des subjektiven „Managements“ von Bedeutung eine zentrale Relevanz für die konstruktivistischen Lern- und Didaktikmodelle (vgl. KÜHL 1993; KRÜSSEL 1993), Lernen wird geradezu als ein Lernen von Deutungen und Bedeutungen konzipiert: „Meaning is seen as rooted in, and indexed by, experience. ... Therefore, that experience must be examined to understand the learning, that occurs“ (DUFFY/JONASSEN 1992, S. 4). Aus diesem Grunde erlangt die Analyse und Bewertung des Lerner-„Point-of-Views“ (BROOKS/BROOKS 1994, S. 60ff.) einen grundlegenden Stellenwert für eine konstruktivistisch-kognitionstheoretisch informierte Konzeption des Deutungslernens. Entscheidend ist nicht das, was „wirklich“ – objektiv – passiert, sondern das, was die am Lernprozeß Beteiligten davon wahrnehmen: „Die Deutung der Handlungssituation bestimmt ihren Verlauf“ (MEYER 1988, S. 123).

2. *Ermöglichungsdidaktik als Rahmung für eine transformationsorientierte Professionalität in der Erwachsenenbildung*

Wenn wir vom Konstruktivismus lernen, daß die jeweilige Viabilität der Deutungsmuster, d.h. ihre lebensweltliche Brauchbarkeit bzw. „Gangbarkeit“ nur von den Handelnden selbst – im Handeln – beurteilt werden kann, so ergibt sich daraus m.E., daß somit auch ihr „Nutzen als Orientierungsfunktion“ (BENDER 1991, S. 46) für den einzelnen Erwachsenen der eigentliche Anknüpfungspunkt für eine didaktische Theorie lebenswelt- und deutungsmusterbezogener Erwachsenenbildung zu sein hat. Anknüpfen kann eine solche Bezugnahme auf die Viabilität von Deutungsmustern und Wissensbeständen u.a an den bereits erwähnten Ansatz von ENNO SCHMITZ, der die Erwachsenenbildung – in einer konstruktivistischen Wirklichkeitstheorie schon sehr nahe kommenden

Weise – als „ein(en) Prozeß der deutenden Aneignung der symbolisch repräsentierten Wirklichkeit“ begründete (SCHMITZ 1984, S. 98). Und auch für TIETGENS ist Erwachsenenbildung mit einem „Veränderungsanspruch“ (Stichwort: „Horizontenerweiterung“) verbunden, wobei es ihm allerdings nicht darum geht, „aus eigener Selbstgerechtigkeit Identität, die Deutungsmuster vermittelt, umstülpen zu wollen“ (TIETGENS 1986, S. 125), es geht ihm vielmehr um die Entwicklung der Fähigkeit, aus der „Distanz von eigenen Deutungen zu lernen“ (ebd., S. 122), und um „ein Gegensteuern im Interesse der Realitätsnähe und der Reflexivität“ (ebd., S. 125). Diese Nuancierung ist für eine konstruktivistische Didaktik der Erwachsenenbildung entscheidend: Es geht ihr letztlich nicht um „Gewißheit“ und objektive „Angemessenheit“ von Deutungsmustern und Wissen, sondern lediglich darum, Lernprozesse i. S. einer „Transformation“ von Deutungen (MEZIROW 1991) durch Suchbewegungen (TIETGENS 1986) sowie dosierte Distanz- und Differenzenerfahrung zu initiieren und zu fördern. Der Erwachsenenbildner „intervenierte“ dabei durch Herstellung von Perspektivenvielfalt und Perspektivenverfremdung, d.h. durch Vorschlag übersehener, provozierender, weiterführender und in Frage stellender anderer Sichtweisen. Grundlegend ist dabei die didaktische Selbstorganisation der Lernenden. Diese kann in der Erwachsenenbildung didaktisch nicht „erzeugt“, sondern nur „ermöglicht“ werden. Erforderlich ist deshalb eine weitgehende Entreglementierung ihrer Lernprozesse.

Der Anspruch einer „Ermöglichungsdidaktik“ kann m.E. als wesentliche pädagogische Konsequenz aus den Konzepten von Konstruktivität und Selbstorganisation angesehen werden. Dieser Anspruch ist nicht neu. Er knüpft an die ROUSSEAUSCHEN Gedanken von der „negativen Erziehung“ an, führt über die Reformpädagogik und findet seine radikalsten Ausläufer bei den Antipädagogen neuerer Prägung. Grundlage solcher ermöglichungsdidaktischer Vorläuferkonzepte war eine Veränderung des herkömmlichen didaktischen Blicks. Didaktik als die Theorie von der „stellvertretenden Erschließung von Bildungsgelalten“ (ADAM 1988, S. 29), wie sie insbesondere für die berufliche und betriebliche Weiterbildung (aber nicht nur für diese!) nach wie vor typisch ist, führt nämlich den Lehrer, den Aus- oder Weiterbildner, wenn sie Selbstorganisation und Selbständigkeit im Lernprozeß ermöglichen und fördern möchten, in eine klassische Doppel-Bindungs-Falle, wie sie bereits in dem „Mündigkeitspostulat“ aufscheint. Lernziele wie: „Sei mündig!“, „Organisiere dich selbst!“ etc. dementieren das, was sie didaktisch zu realisieren versuchen, d.h., Selbstorganisation kann gerade nicht im Rahmen eines didaktisch vorweg geplanten Unterrichtsentwurfs eingeübt oder gelernt werden, sondern ist als „Ziel des pädagogischen Weges in jedem Augenblick bereits vorausgesetzt“ (ebd., S. 26).

Die planungsfixierten Ansätze einer „Erzeugungsdidaktik“ (HEINZE u.a. 1981, S. 13) müssen deshalb erweitert werden, wenn Selbstorganisation im Lernprozeß wirklich gelingen und ein „Vertrauen in die eigene Kraft“ entstehen soll. Dabei zeichnet sich in der neueren erwachsenenpädagogischen Diskussion – in Umrissen – das Konzept einer „Ermöglichungsdidaktik“ ab, das nicht die didaktische Planung und Reduktion fachlicher Vermittlung zum alleinigen Fokus einer Unterrichts- und Ausbildungstheorie erhebt, sondern auch – im Sinne eines Ellipsenansatzes – den unterrichtlichen Interaktionsprozeß selbst. Auf eine Formel gebracht, könnte man feststellen: Die herkömmliche didaktische Planungs-

fixiertheit wird ergänzt durch eine Realisierungsfixiertheit der Didaktik, in deren Rahmen das Lernarrangement bzw. die „Modellierung von Lernwelten“ (KÖSEL 1993) an Bedeutung gewinnen.

Einem solchen veränderten didaktischen Blick geht es aber auch um mehr als um eine bloße Erweiterung und Anreicherung des unterrichtlichen Methodenspektrums, welche gleichwohl eine wesentliche Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen und die Transformation subjektiver Deutungssysteme darstellen. Beides kann sich doch nur ereignen, wenn es in der Form offener Systeme ermöglicht wird. Es geht jedoch auch um eine erweiterte professionelle Kompetenz der Pädagogen. Sie können Lernsituationen nicht (mehr) nur als Planungs-, Methoden- und Reduktions-„Expertenz“ didaktisieren, d. h. „erzeugen“, sondern müssen auch in der Lage sein, diese subjektsensibel und situationsoffen zu entwickeln bzw. sich entwickeln zu lassen. Das heißt, sie müssen für „Signale“ der Selbstorganisation ihrer Lernenden empfänglich sein, die Lernenden als Menschen mit einer eigenen Selbstorganisation wahrzunehmen lernen. Sie müssen lernen, mit ihrer „Fremdheit“, „Andersartigkeit“ und auch „Undomestizierbarkeit“ (RUMPF 1976, S. 12) umgehen zu können, und zwar in einer Weise, daß diese Äußerungen lebendiger Subjektivität nicht verhindert bzw. der didaktischen Vorplanung „untergepflegt“ werden. Des weiteren müßten solche Pädagogen auch in die Handhabung „systemischer Methoden“, wie z. B. „das Zirkuläre Fragen“, „Feedbackinterventionen“, „Meditationsformen“ u. a. (KÖSEL 1990), eingeführt werden.

Objektivistische Erwachsenenbildungsansätze, so interpretativ und lebensweltbezogen sie auch im einzelnen orientiert sein mögen, sind demgegenüber – pointiert formuliert – durch die Annahme eines qualitativen „Rest-Gefälles“ (zwischen der Wirklichkeit des Teilnehmers und der des Erwachsenenpädagogen) gekennzeichnet, das sich an der Inhaltlichkeit der Deutungen „festmacht“. Damit drohen sie letztlich jedoch der „Versuchung der Gewißheit“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 20) zu erliegen. Wo die „Realitätsnähe“ der Deutungen zu einem wesentlichen Maßstab für die – inhaltliche – Adäquanz von Deutungen wird, müssen Fremde und Fremdheit von Deutungsmustern jedoch zum logischen und didaktischen Problem werden, da die objektivistische Betrachtung Fremdes nicht nur als qualitativ Differentes, sondern auch als Defizientes (weniger realitätsnah, weniger reflektiert etc.) konzipieren muß.

Eine konstruktivistische Erwachsenenbildung, die der Tatsache Rechnung trägt, daß Wissen nur in konkreten Situationen aus der eigenen Erfahrung heraus aufzubauen (zu konstruieren) ist, muß deshalb einem anderen Vermittlungskonzept folgen. Denn die Erarbeitung bzw. Restrukturierung „viablen“ Wissens kann von Erwachsenenbildnern nicht durch eine „Vermittlungsform der Gewißheit“ gewährleistet werden, notwendig ist vielmehr der Einsatz von „Vermittlungsformen des Risikos“ (KÖSEL 1993, S. 32), die auch weniger bzw. „anders“ vorgeplant werden können und auch situativ entstehen können müssen. „Lehren in der Erwachsenenbildung“ stellt sich so gesehen dar als „Bereitstellung von anregenden Situationen, in denen individuelle ‚Suchbewegung‘ und ‚Probedenken‘ möglich sind“ (SIEBERT 1991, S. 80), wobei auch das Ziel verfolgt wird, die Einsicht der Lernenden in die eigenen Deutungen und vertrauten Konstruktionen zu fördern.

Diese offenen und riskanten Vermittlungsformen sind stärker auf die bereits

vorhandenen Wissensbestände und Konstruktionen sowie die eigenen Lernbestrebungen der Lernenden bezogen, während in den bisherigen didaktischen Konzeptionen häufig der neue Inhalt, das Zu-Lernende im Vordergrund standen. Offenere und riskantere Vermittlungsformen sind nicht auf die „Erzeugung“ bzw. „Differenzierung“ von Wissen und Deutungen ausgerichtet, sondern auf die „Ermöglichung“ viabler Deutungen. Eine entsprechende Erwachsenenbildung ist Deutungsarbeit. Vorhandene, biographisch überlieferte und bewährte Deutungen werden durch die Präsentation, den diskursiven Vergleich und die Verschränkung mit „neuen“ Deutungsperspektiven zu – wieder – viablen Deutungen entwickelt, ein „Perspektivenmanagement“, das hohe und sehr spezifische Anforderungen an die pädagogische Professionalität stellt.

Es ist nicht zu übersehen, daß eine solche konstruktivistische Konzeption des Deutungslernens professionelle Verunsicherungen in der etablierten Praxis der Erwachsenenbildung auszulösen vermag, befindet sich diese doch in einer „zwiespältigen Situation“: „Einerseits kann sie sich in dem Bemühen um Verabsolutierungstendenzen gestützt fühlen sowie in den Annahmen über den Stellenwert des Subjektiven im Erkenntnisprozeß, andererseits sind auch Verunsicherungen damit verbunden, wenn keine Vorwegverbindlichkeiten mehr anerkannt werden sollen. Immerhin ist für einen beträchtlichen Teil derer, die eine Erwachsenenbildungsveranstaltung aufsuchen, diese so etwas wie eine Vergewisserungsanstalt“ (Tietgens 1992, S. 163 ff.).

Gleichwohl dürfen diese drohenden Verunsicherungen nicht dazu führen, sich ihnen nicht zu stellen und statt dessen in Theorie und Praxis weiterhin auf der Basis von Interventionshoffnungen und Wirkungssillusionen zu operieren. Es kommt vielmehr darauf an, sich zunächst nüchtern mit der Konstruktivität unseres Wissens auseinanderzusetzen, um sodann die Möglichkeiten und Ansatzpunkte eines professionellen Umgangs mit konstruierten Wirklichkeiten zu vermitteln und über die möglichen Ziele und Begründungen einer transformativen Erwachsenenbildung im Modus der Konstruktion nachzudenken.

3. Subjektwissenschaftlicher Lernbegriff

Wenn menschliche Kognitionen und Wirklichkeitskonstruktionen in hohem Maße lebensgeschichtlich geprägt sind und auf biographischen Erfahrungen basieren (Varela 1990, S. 110), wenn dieses selbstreferentielle System der individuellen Lerngründe sich aus eigenen früheren Erfahrungen und Erinnerungen speist, dann ist es m. E. notwendig, zunächst mehr über dieses bereits vorhandene selbstreferentielle System der Lernvoraussetzungen, Lernanstrengungen und „Lernprojekte“ der Menschen in Erfahrung zu bringen. Hierbei kann auf den neueren „subjektwissenschaftlichen“ Versuch von Klaus Holzkamp zurückgegriffen werden, eine „Lerntheorie vom Standpunkt des Subjektes“ (Holzkamp 1993) zu entwickeln. Mit diesem Versuch grenzt sich Holzkamp bewußt von den verbreiteten Lerntheorien ab, in denen „Lernen im Prinzip als Folge äußerer Einwirkungen auf die Probanden (d.h. die Lernenden)“, d.h. als „außengesteuerte Aktivität“ (Müller 1995, S. 307 f.), verstanden wird und trägt dadurch auch der Tatsache Rechnung, daß wir bislang kaum wirklich wissen, „in welchem Verhältnis Lehrtätigkeit für erwachsene Lerner eigentlich zu deren au-

tonomen Prozessen der Aneignung neuen Wissens und der Selbstbildung steht“ (SCHÄFFTER 1994, S. 6). In Abgrenzungen zu einem „subjektlosen“ Lernbegriff (vgl. SCHEILKE 1982, S. 53) entwickelt HOLZKAMP ein Verständnis von Lernen, das dieses als einen innengesteuerten Prozeß zu begreifen versucht. Es geht HOLZKAMP darum, die „gängige Kontamination von Lernen‘ mit ‚Lernen-unter-Kontrolle““ (HOLZKAMP 1993, S. 524) zu überwinden. Er wendet sich gegen den verbreiteten „Lehrlernkurzschluß“ (ebd., S. 420), der unterstellt, „Lernen“ gehe immer mit „Lehren“ einher und „gelernt“ werde nur, was zuvor „gelehrt“ worden ist. „Lernen“ ist vielmehr nur verstehbar, wenn man es aus der Innensicht des Lernsubjektes heraus zu begreifen sucht und es im Einzelfall gelingt, die „Lernbegründungen“ des Subjektes zu rekonstruieren: „Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden, mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen ... über meinen Kopf hinweg geplant werden. Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es für mich etwas zu lernen gibt“ (ebd., S. 185).

Solche Überlegungen lassen nicht nur das Lernen in der Erwachsenenbildung in einem neuen Licht erscheinen, sie führen vielmehr auch zu einer veränderten Sicht des Verhältnisses von Lehren und Lernen (MÜLLER 1995, S. 314f.). Lehren verliert den Charakter des „Erzeugens“ und „Durchsetzens“ von Wissen, Lerngegenständen und Lernbegründungen und fragt nach individuellen Lerngründen und Lernprojekten, um diese beraten und begleiten sowie entsprechende Suchbewegungen und Perspektivverschränkungen „ermöglichen“ zu können. Dabei zeichnet sich eine Art „Steinbruch“-Modell des Lernens ab: Der Lehrende präsentiert bzw. moderiert ein offizielles Thema, welches von den Lernenden als „Steinbruch“ genutzt wird, d. h., sie entnehmen ihm gewissermaßen die „Bausteine“ bzw. Sinn(bestand)teile, die sie zur Bearbeitung ihrer eigenen Lernthemen, d. h. – um im Bild zu bleiben – zum Bau bzw. Wiederaufbau ihres eigenen Sinnhauses, benötigen. Die Wechselwirkung zwischen dem Lernsubjekt und dem Objekt bzw. dem Gegenstand des Lernens folgt dabei einer nichtdeterministischen Logik. Subjekt und Objekt sind vielmehr lediglich durch eine Art „strukturelle Koppelung“ (MATURANA/VARELA 1984, S. 85) miteinander verbunden, d. h., sie sind zwar strukturell aufeinander verwiesen, interagieren und reagieren jedoch als jeweils selbständige und operational geschlossene Systeme: „Bei diesen Interaktionen ist es so, daß die Struktur des Milieus in den autopoietischen Einheiten (d. h. im Gehirn des Menschen) Strukturveränderungen zwar auslöst, diese aber weder determiniert, noch instruiert (vorschreibt), was auch umgekehrt für das Milieu gilt“ (ebd.). Solche subjektwissenschaftlichen oder systemtheoretischen Begründungen des Lernens in der Weiterbildung legen es nahe, zunächst nach den biographischen Lernprojekten der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen zu fragen, vor diesem Hintergrund sodann nachzuzeichnen, wie sie auf die an sie herangetragenen – universellen – Lernangebote reagieren, um schließlich sowohl typische Reaktionsformen aus der Lernperspektive wie auch typische Interventionsformen aus der Lehrperspektive zu beschreiben. Diese drei Aspekte des Deutungslernens in der Erwachsenenbildung sollen im nächsten Schritt anhand empirischen Materials illustriert werden.

4. Beispiele und Illustrationen zum Deutungslernen

In einem Volkshochschulseminar zur Ausbildung von Tagesmüttern wurde das Rahmenthema „Selbstsicherheit“ behandelt. Dieser thematische Kontext aktualisierte dabei ganz unterschiedliche biographische Lernprojekte bei den Teilnehmerinnen. Die individuellen Lernprojekte haben zwar alle etwas mit dem Thema „Selbstsicherheit“ zu tun, doch wird das jeweilige „offizielle Lernthema“ individualisiert, d. h. vor dem Hintergrund eines mehr oder weniger virulenten eigenen Themas angeeignet, d. h. zwar aufgegriffen, aber sehr eigenständig abgewandelt, akzentuiert und artikuliert. „Lernen“ stellt sich dabei als ein subjektiver Klärungsprozeß in der Bearbeitung höchst individueller Lernprojekte dar.

In der ausgewählten Sequenz lassen sich u. a. folgende beiden „Lernprojekte“ identifizieren:¹

Teilnehmerin A „nutzt“ die offiziell angesprochenen Themen deutlich zur Weiterbearbeitung ihrer eigenen Orientierungs- und Identitätsfragen. So liefert z. B. die gerade im Kurs erörterte offizielle Thematik „geringes Selbstwertgefühl“ quasi die Folie bzw. den Anlaß, um ihre eigenen Lernthemen, wie „Bin ich zu alt für einen beruflichen Wiedereintritt?“ oder „Verständigungsprobleme mit dem Ehemann“, für sich zu klären bzw. zumindest zu artikulieren:

„Es ist, glaube ich, ganz schön schwer in meinem Alter, ich bin zu alt dafür, aber es fällt mir schwer umzudenken, was Neues anzufangen ... Wenn ich draußen im Beruf bin, wenn ich angespannt bin im Beruf, dann bin ich nur darauf konzentriert und kann mir über private Kleinigkeiten keine Gedanken mehr machen, aber ich als Hausfrau kann beim Bügeln, Putzen, Waschen immer denken. Also da habe ich die Zeit immer zum Denken. Ich habe zuviel Zeit zum Denken. Ich möchte, ich hätte weniger Zeit zum Denken. Es wäre einfacher.“

Sie „duldet“ damit gleichzeitig eine Identitätszuschreibung und übernimmt bei dieser Selbstdiagnose die Vorwurfsperspektive ihres Mannes, den sie an anderer Stelle mit den Worten zitiert: „Deine Probleme möchte ich haben ... Du mußt ja viel Zeit haben, wenn du dir deswegen Gedanken machst.“

Unübersehbar befindet sich diese Teilnehmerin in einer Phase, in der ihre bisherige Alltagsplausibilität nach dem Auszug der Kinder und dem Wegfall ihrer häuslichen Aufgabe zwar nicht mehr trägt, sie sich jedoch noch scheut, ihre Lebenssituation grundlegend zu verändern. Mit ihrem eigenen Lernprojekt „Wiederfinden von Identität, Ordnung und Selbstsicherheit durch eine neue Aufgabe“ konterkariert sie permanent das jeweilige „offizielle Thema“, nutzt bzw. instrumentalisiert dies für ihre eigenen Überlegungen und sendet unaufhörliche Ich-Botschaften. Ebenso wie der Ausspruch, „Ich möchte, ich hätte weniger Zeit zum Denken“, verweist auch der Hinweis, sie habe „plötzlich gar keine Lust mehr, was zu tun“, auf eine tiefe Verunsicherung sowie Identitäts- und Sinnkrise: „... das interessiert mich eigentlich alles gar nichts mehr“.

Diese permanente Überlagerung und Durchmischung von offiziellem Thema und eigenem Lernthema wird u. a. in der Kurssequenz deutlich, in der es um

1 Mitgeschnitten und transkribiert wurden große Passagen der gesamten Maßnahme („Tagesmütter-Projekt“). Das dadurch entstehende Textmaterial wurde zunächst diachron (historisch) „gelesen“, sodann teilnehmerinnenbezogen zusammengestellt und dann u. a. im Hinblick auf das Verhältnis von „offiziellem Thema“ und „einem Lernthema“ analysiert. Das diachron transkribierte Material umfaßt ca. 400 Textseiten.

Selbstsicherheit geht, wobei Teilnehmerin A auf die Situation von Arbeitslosen und damit unerschwerlich auch auf ihre eigene Situation als „Arbeits-“ bzw. „Aufgabenlose“ zu sprechen kommt:

„Ich habe eigentlich in den Tagen, wo ich Leerlauf hatte, überlegt, daß man totales Mitleid mit den Leuten haben muß, die arbeitslos sind. Die stehen jeden Morgen auf und wissen eigentlich gar nicht, weshalb. Da habe ich nie darüber nachgedacht. Ich brauche immer was Geregelteres, was ich tagsüber machen kann. Erst wenn ich irgend etwas mache, geht es mir gut. Sonst bin ich unzufrieden.“

Was A offensichtlich auch biographisch sucht, ist das „Gefühl, es ist alles wieder in Ordnung“. Im Augenblick empfindet sie ihr Leben als unausgefüllt und damit als nicht in Ordnung, was ihr „Angst“ macht. Ablenkung erhofft sie sich durch eine Arbeitstätigkeit, eine Perspektive, von der sie sich auch die Überwindung ihrer Unzufriedenheit verspricht.

„Solange man Termine hat, merkt man nichts. Solange man von außen beschäftigt wird, daß man gar nicht zum Denken kommt, macht es nichts aus, aber wehe, wenn dann die Termine wegfallen, weniger werden und man hat mehr Zeit, dann weiß man mit der Zeit nichts mehr anzufangen, und dann wird man unzufrieden mit sich. Man sucht nach was, aber man weiß eigentlich nicht, was man tun soll, weil man selbst es nicht gelernt hat.“

Auch Teilnehmerin C „nutzt“ die „offiziellen Themen“ im Kurs für die Bearbeitung ihrer eigenen Lernprojekte. Für sie ist es eine wichtige biographische „Er-rungenschaft“, sich heute im Umgang mit anderen deutlich abgrenzen zu können und diesen gegenüber die sein zu dürfen, die sie ist.

„Wer mich nicht nehmen will, wie ich bin, mit meinen Ansichten, mit meinen Vorstellungen, der muß es einfach bleibenlassen. Ich gehe gern Kompromisse ein, ich diskutiere gerne über Stunden und Nächte lang, aber ich möchte niemand mehr um den Mund reden, um akzeptiert zu werden. ... Es war gar nicht so einfach, sich umzustellen. Da stößt man andere vor den Kopf, das hat man früher nie getan, aber ich fühle mich so einfach besser. Ich war immer das kleine Mädchen und das Nesthäkchen, verhätschelt und vertätschelt in jeder Hinsicht. Das hat mir früher sehr gut gefallen, aber heute nicht mehr.“

Lernprojekt der Teilnehmerin C ist offensichtlich die „Evaluierung“ dieses vollzogenen Wandels. Sie möchte erproben, ausloten und besprechen, wie diese deutliche Positionsbestimmung ankommt. Diese latente Lernthematik prägt auch ihre Auseinandersetzung mit den im Kurs angesprochenen allgemeinen Erziehungsfragen. So plädiert sie z.B. dafür, Kindern ihre Grenzen deutlich zu zeigen, wobei sie argumentiert, daß auf diesem Wege „das Kind mehr Sicherheit bei Auseinandersetzungen (bekommt)“, etwas, was ihr selbst früher offensichtlich vorenthalten geblieben ist.

Gleichwohl hat man den Eindruck, daß die Teilnehmerin C sich mit ihrer abgrenzenden Entschiedenheit lediglich nach außen hin schützen möchte. Sie weiß um ihre Verletzbarkeit und um die Grenzen eines auf Offenheit basierenden Verhaltens.

„Aber wenn ich versuche, ehrlich zu sein, mich zu erklären, warum das und das entstanden ist, und diese Ehrlichkeit nicht zurückkommt, dann stehe ich auf ziemlich verlorenem Posten da. Wenn man mich trotzdem noch spüren läßt: Mensch, du hast einen großen Fehler begangen, mir das aber nicht sagt, sondern nur mich fertigmacht, dann habe ich keine Möglichkeit mehr, weiter zu erklären.“

Aufschlußreich ist, wie die Teilnehmerinnen die Fragen und Anregungen der Leiterin (L.) aufgreifen, kommentieren und wechselseitig auf die Aussagen der Leiterin sowie die Kommentare der anderen Teilnehmerinnen Bezug nehmen. Folgende Passage, in der es auch um die Frage „Akzeptieren und Akzeptiertwerden“ geht, zeigt darüber hinaus, daß die Leiterin das Gespräch in erster Linie durch Bestätigungen und Nachfrage bzw. In-Frage-Stellen („Ja, aber“-Didaktik) steuert und dabei auch das In-den-Vordergrund-Schieben eigener Lernprojekte der Teilnehmerinnen sehr wohl übergehen kann. So gelingt es ihr mit den „Beiträgen“ und „Deutungen“, die von den Teilnehmerinnen selbst artikuliert werden, zu arbeiten, d. h., sie ergänzt diese lediglich um eigene Strukturierungen, Zusätzen oder Zusammenfassungen:

- L: „Ja, ja, jede stellt den Anspruch an sich, daß sie mit den anderen zurechtkommt, aber der andere kann sich auch etwas bemühen. Jeder denkt daran, was denkt der andere jetzt von mir.“
 C: „Genau das ist eben das Problem, wenn man das denkt. Da muß man eben einfach umdenken.“
 B: „Aber du darfst ja auch sein, der du bist.“
 L: „Ja, aber das beinhaltet doch dann, wenn ich mir erlaube, so zu sein, wie ich bin, beinhaltet das automatisch, daß ich es auch akzeptiere, daß der andere so ist, wie er ist.“
 B: „Ja.“
 C: „Ja, aber da kommt man irgendwann an den Punkt, wo der andere sagt, das bin ich, und ich bin so, wie ich bin, und keine Annäherung ist mehr möglich. Das möchte ich dann aber nicht akzeptieren. Man muß sich doch einigen können.“
 L: „Ja, es gibt immer Situationen, in denen man sich einigen muß, aber man darf sich nicht unterdrücken lassen und nur, weil der andere eine feste Meinung hat, seine Meinung für sich behalten.“
 B: „Man wird sich ja nie mit jemandem abgeben wollen, mit dem man nicht zu Rande kommt.“
 C: „Und was ist in der Familie oder im Beruf?“
 B: „Okay, aber das ist auf einer Ebene, die unter der der freiwilligen liegt.“
 L: „... aber ich denke, je mehr ich zu mir selbst stehe, um so toleranter kann ich auch gegenüber den anderen sein. Das geht ganz automatisch. Wenn ich mich immer um die anderen drehe und versuche, es allen recht zu machen, dann erwarte ich von den anderen das gleiche.“

Der Lerngegenstand „entsteht“, wie man in dieser Sequenz zumindest ansatzweise nachvollziehen kann, deutlich im Gespräch. Dabei geht es nicht nur darum, daß die Teilnehmerinnen Antworten auf die von der Kursleiterin aufgeworfenen Fragen finden müssen, sie werfen vielmehr selbst Fragen auf, ergänzen und korrigieren sich und setzen Akzente (z. B. „Und was ist in ...“). Die Kursleiterin steuert dabei eher zurückhaltend, indem sie entweder selbst eine Feststellung oder Frage aus dem Kreis der Teilnehmer beantwortet („Ja, aber das beinhaltet doch ...“) oder die Argumentationen regelhaft verdichtet zusammenfaßt: „Ja, es gibt immer ...“. Als „Ja, aber“-Didaktik stellt sich dabei das dar, was TIETGENS als „Problematisierung von Deutung“ und als „Deutungshilfe“ beschreibt: „Horizontenerweiterung ist hier nicht mehr einfach als eine lineare Erweiterung des Blickfeldes gemeint, sondern als eine Vermehrung der Sichtweisen, als eine „Anreicherung der Perspektiven“ (TIETGENS 1989, S. 78f.). Die Kursleiterin lenkt z. B. im ersten Schritt durch ihren zweiten Hinweis behutsam das Gespräch auf die Frage nach der notwendigen Gegenseitigkeit von Akzeptanz und steuert damit auch an dem „Zugriff“ von Teilnehmerin C „vorbei“, die bereits drauf und dran war, mit ihrer oben skizzierten individuellen Lernproblematik „Man muß sich abgrenzen und die Abhängigkeit vom Urteil anderer überwinden“ auf das offizielle Thema zu reagieren. Dadurch gelingt es der Kursleiterin, eine weitere Perspektive in das Gespräch einzubringen, nämlich den

Gedanken, daß in frei gewählten bzw. wählbaren Beziehungen die eigene Unabhängigkeit Voraussetzung dafür sein kann, anderen gegenüber Toleranz zu zeigen.

Insgesamt demonstrieren die empirischen Beispiele deutlich, daß das Lernen Erwachsener auch ein Deutungslernen ist. Angesichts der Biographizität und Deutungsgebundenheit des Erwachsenenlernens ist die Erwachsenenendidaktik gehalten, nicht nur die „offiziellen“ Lernthemen im Hinblick auf ihre Didaktisierbarkeit und Faßlichkeit in den Blick zu nehmen, sondern das Erwachsenenlernen auch vom Gesichtspunkt der „mitgebrachten“ Lernprojekte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu rekonstruieren. Mit der Frage, wie ein solches Lernen professionell ermöglicht und situativ gestaltet werden kann, stehen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung m.E. vor einer neuen Dimension der Professionalitätsdebatte.

Literatur

- ADAM, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim 1988.
- ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- ARNOLD, R./SIEBERT, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“. Bd. 4.) Baltmannsweiler 1995.
- BENDER, W.: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991.
- BROOKS, J. G./BROOKS, M. G.: The Case for Constructivists Classrooms. Alexandria 1994.
- CLANCY, W. J.: Review of Winograd and Flores' understanding computers and cognition: A favorable interpretation. C. A.: Dept. of Computer Science. Stanford University (STAN-CS-87-1173). Palo Alto 1986.
- DUBS, R.: Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (1993), S. 449–454.
- DUBS, R.: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889–903.
- DUFFY, T. M./JONASSEN, D. H.: Constructivism. New Implications for Instructional Technology. In: T. M. DUFFY/D. H. JONASSEN (Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale 1992, S. 1–15.
- GLASERSFELD, E. v.: Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: G. RUSCH/S. J. SCHMIDT (Hrsg.): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. M. 1994, S. 16–42.
- HEINZE, T. u. a.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. 1993.
- KNORR-CETINA, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a. M. 1984.
- KÖSEL, E.: Arbeitsplatzbezogenes, dezentrales Lernen und neue Lernortkombinationen. Wie können wir Schlüsselqualifikationen vermitteln? In: P. DEHNOSTEL/S. PETERS (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb. Stuttgart 1990, S. 161–180.
- KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1993.
- KRÜSSEL, H.: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Frankfurt a. M. 1993.
- KUHL, A. M.: Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? In: Pädagogische Korrespondenz 12(1993), S. 36–55.
- LÖWE, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (Ost) 1972.
- MANN, A.: Denkendes Volk – volkhaftes Denken. Braunschweig ²1948.
- MATURANA, H./VARELA, A. F.: Der Baum der Erkenntnis. Bern 1984, ³1987.

- MEUELER, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 615–628.
- MEYER, H.: Unterrichts-Methoden. Bd. I: Theorieband. Frankfurt a. M. ²1988.
- MEZIROW, J.: Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco/Oxford 1991.
- MÜLLER, K.: Lernen in der Weiterbildung. In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER: Handbuch Berufsbildung. Opladen 1995, S. 305–315.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- SCHÄFFTER, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44 (1994), S. 4–15.
- SCHIELKE, C.: Konzepte des Lernens. In: C. SCHIELKE (Hrsg.): Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Reinbek 1982, S. 30–64.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Tagungsberichte Nr. 6 der Universität Bremen. Bremen 1982.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11.) Stuttgart 1984, S. 95–123.
- SIEBERT, H.: Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28(1991), S. 75–81.
- THOMSEN, W.: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Studienbibliothek Erwachsenenbildung. Bd. 1. Zusammengestellt von H. TIETGENS. Frankfurt a. M. 1992, S. 51–65.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- TIETGENS, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte – Materialien – Planungshilfen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt a. M. 1983.
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- TIETGENS, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: E. M. HOERNING/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 76–83.
- TIETGENS, H.: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1992.
- TIETGENS, H.: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn/Obb. 1994.
- VARELA, F.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt a. M. 1990.
- WATZLAWICK, P.: Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: H. GUMIN/H. MEIER (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich 1992, S. 89–108.

Abstract

The concept of the learning of interpretation is developed in contrast to the prevailing didactic models of representation. In this, the author refers to constructivist and cognitivist considerations. The didactic and profession-theoretical implications of the concept of the learning of interpretative methods are sketched more precisely in the context of a “didactical concept of enabling” which describes a methodical procedure in the sense of “risky forms of mediation” by means of which the transformation of subjective interpretations and constructs is promoted through the initiation of self-organized search movements and independent processes of appropriation by adults. Finally, these considerations concerning the learning of interpretative methods are illustrated by empirical examples.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Rolf Arnold, Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik, Postfach 3049, 67653 Kaiserslautern